

рующих дисциплин, как прикладная механика с выполнением курсового проекта, компьютерный дизайн вместе с техническими основами создания машин.

Большое внимание следует уделить техническому, программному и методическому обеспечению занятий. Если для дисциплин традиционной геометрической и графической подготовки разработано большое количество учебников и справочников, наглядных моделей, плакатов, внутренних методических пособий и указаний, то для дисциплин, требующих современного аппаратного, программного, да и методического обеспечения, их мало.

Для нормального ведения занятий по ряду дисциплин необходим класс ПЭВМ, лучше специализированный, для решения задач компьютерной геометрии и графики. В комплект программного обеспечения (для IBM совместимых ПЭВМ) необходимо включить языки программирования Turbo C или Turbo Pascal с графическими библиотеками; некоторые «простые» графические редакторы и анимационные пакеты типа «Animator», «3D Studio»; программные продукты Microsoft Office (Word, Excel, MathCAD и др.); пакет конструкторской графики, например AutoCAD; и др. Выбор последнего необходимо соотнести с платформой, выбранной в вузе, для ведения проектных и конструкторских работ, подготовки специалистов в области САПР, переподготовки и повышения квалификации работников предприятий.

3.3.Кирикова

СПЕЦИАЛИСТ КАК СУБЪЕКТ ПРОФЕССИИ

Необходимость содержательного обновления системы подготовки кадров требует прежде всего переосмысления модели профессиональной образованности личности специалиста как цели и результата профессионального образования. Это важно как для проектирования образовательных стандартов, разработки содержания профессионально-образовательных программ, так и для формирования нового видения организации педагогического процесса в вузе в целом.

Проблема моделирования личности и деятельности специалистов достаточно широко разрабатывалась в 1980-е и в начале 90-х гг. Так, хорошо известны работы Н.Ф.Талызиной, Е. Э.Смирновой, которые стали теоретической базой разработки моделей личности специалиста в различных направлениях профессионального образования: инженерном, педагогическом, управленческом и др. Однако эти модели развивались как адаптивные, так как предполагали рассмотрение действий работника в жестких рамках систем "человек-производство", в которых они должны быть приспособлены к условиям функционирования производственной системы и ориентировались на необходимость реализации социального заказа. Поэтому модели деятельности и личности специалиста описывались в понятиях функций, типовых задач и умений их решать. Функции выводились исходя из учета особенностей адаптации личности к производственной и социальной системам.

В настоящее время снова остро стоит проблема модели специалиста, так как вузовская педагогика до сих пор развивает функционально-адаптивное представление о специалисте, знаниево-дисциплинарный подход к отбору содержания профессионального образования. Многие вузы продолжают ориентироваться на традиционный состав знаний и умений подготавливаемых ими специалистов, лишь несколько обновляя его в соответствии с требованиями рынка труда, и отпускают выпускников в "свободное плавание" (авось, где-нибудь пристанут их "корабли"). Таким образом, вновь имеет место адаптивная модель специалиста, но на этот раз к рыночным условиям: будущему специалисту насаждается концепция адаптации к рынку. Между тем сегодня требуется в учебных заведениях реализация такой модели специалиста, в которой он рассматривался бы как активный деятель, способный сам решать стратегию, а следовательно, и судьбу своей профессиональной жизнедеятельности, условия ее эффективной реализации, при необходимости преобразовать свое профессиональное поведение и создать новые условия профессиональной деятельности, а не быть придатком рынка труда, становясь в ряды безработных.

В направлении поиска, осмысления новой модели специалиста в последнее время появились интересные идеи. В частности, можно отметить подходы Н.А.Селезневой, А.К.Марковой, Л.М.Митиной.

Н.А.Селезнева, связывая качество профессионального образования с качеством его цели, предлагает более широкую структуру требований-признаков к человеку с высшим образованием, которая включает в себя требования к личности как к гражданину, профессионалу и интеллектуалу. Главное содержание этих требований должно быть связано, по мнению автора, с готовностью человека к решению стоящих перед обществом задач-проблем, от успешного решения которых зависит, во-первых, выживаемость общества, во-вторых, надежность его функционирования под заданные прогрессивные цели и, в-третьих, необходимая динамика восходящего (прогрессивного) развития. Все три типа задач-проблем (выживания, функционирования и развития) формулируются для всех уровней общественной и индивидуальной жизнедеятельности (планетарного, странового, регионально-этнического, социально-профессионального, семейно-бытового и индивидуально-личностного). Кроме этого, выдвигаются требования к способностям, обеспечивающим решение этих проблем (мотивационным, мыслительным и т.д.), а также к владению метазнаниями и современными фундаментальными дисциплинами [1]. Данная модель образованности и развитости специалиста привлекательна тем, что выполнена с позиций признания активно-деятельностного начала в специалисте - наличия способности решать проблемы различного уровня. Базовыми структурами, формирующими данную модель, на наш взгляд, являются уровневая организация социума, структура интеллектуального потенциала личности, дисциплинарная дифференциация наук, а также различение их на фундаментальные и прикладные. В то же время все-таки исходной, главенствующей позицией является рассмотрение развития личности профессионала прежде всего как средства развития общества, а не только самого человека, овладевающего профессией.

А.К.Маркова описывает объективные, субъективные, результативные, процессуальные, качественные и количественные параметры профессионализма педагога, которые также могут стать основой моделирования характеристик специалиста [2]. По ее мнению, профессионалом-педагогом может считаться учитель, успешно решающий задачи обучения и воспитания, владеющий нормами профессии, индивидуализирующий свой труд, сознательно изменяющий и развивающий творческий вклад в профессию, стимулирующий в обществе интерес к результатам своей работы.

Л.М.Митина в качестве основного принципа успешности профессиональной деятельности выдвигает принцип саморазвития [3]. Основным фактором саморазвития при этом является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самоизменении и самореализации. Наличие у личности потребности в самоизменении и самореализации превращает ее в субъекта деятельности – профессионала, активно строящего, преобразующего и развивающего свой профессиональный мир. Человек становится "...хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее" [3, с.31].

Последние два подхода к представлению личности профессионала значительный акцент делают на ее активность, источником которой являются личностные ценностно - смысловые приоритеты (саморазвитие, самореализация) и направленность на преобразование и созидание.

Проявление активности - это признак субъектности человека в деятельности. На наш взгляд, в настоящее время более плодотворными являются представления о специалисте, сформированные на основе идеи субъектности.

Группа исследователей Уральского государственного профессионально-педагогического университета разработала подход к моделированию профессии, в том числе и педагогической. В основе данного подхода лежит рассмотрение профессионала как субъекта профессии [4].

Субъектность характеризуется как активность сознания носителя профессии, которая, во-первых, состоит в объективном, полном и целостном отраже-

нии той профессиональной действительности, с которой личность взаимодействует, во-вторых, подразумевается как активность целенаправленная, ценностно ориентированная, позволяющая вырабатывать и выбирать цели, идеи, принципы и модели профессиональной деятельности.

Субъектность проявляется и в целостности самой личности, развитости ее направленности, опыта и индивидуально-психологической сферы.

Можно выделить три компонента активности: активность мышления, активность отношения и активность деятельностного поведения.

Мыслительная активность (мыследеятельность) объективно и целостно отражает объекты, процессы профессионального пространства (среды) и их связи; изменяет, преобразует и создает образы профессиональной деятельности и их смысловые основания.

Активность отношения проявляется в наличии специфических ценностей профессии, реализация которых гармонизирует отношения "человек - объект профессии". Эти ценности в работе обозначены термином "ключевые ценности профессии" и представлены как совокупность идей, принципов, идеалов и концепций в целом ценностно-смысловых обобщений об основном объекте профессии. От того, какое значение субъект профессии придает этому объекту в своей деятельности, как его понимает, какие вырабатывает ценностные смыслы, во многом будут зависеть и результаты его труда, и отношение к деятельности в целом.

Активность поведения реализуется через владение субъектом профессии всеми необходимыми социальными и профессиональными технологиями, техниками и средствами, т.е. инструментариями, позволяющими ему осуществить весь арсенал необходимых профессиональных действий.

В предлагаемом подходе первым и основополагающим слоем описания субъекта профессии является структура личности, а не профессиональные функции и не типовые задачи, не требования общества, не знания и умения. Тем самым подчеркивается личностная, субъектная природа профессии, кон-

статируется факт того, что без реального или идеального носителя профессия как таковая не существует.

Ориентируясь на модель структуры личности К.К. Платонова, разработчики выделяют в первом слое моделирования субъекта профессии профессиональную направленность, предметно-профессиональную и социально-профессиональную компетенции (опыт) и особенности психофизиологии профессии (психические процессы и индивидуально-типологические характеристики).

В следующем слое моделирования в модель субъекта профессии включаются основной объект профессии и отношения к нему (ключевые ценности), целостная структура профессионально-предметной среды, описываемая через связи и отношения продукта (результата) труда, предмета, подвергаемого изменению, его исходного состояния, воздействующих на него средств и технологий, необходимых условий и процессов.

В дальнейшем формируется социально-профессиональная компетенция субъекта профессии. При этом учитывается логика становления и развития деятельности: начало деятельности - успешная деятельность - поддержание успешной деятельности.

Начало деятельности включает в себя способности к поиску работы в соответствии с запросами, интересами субъекта профессии. Успешная деятельность реализуется с помощью личностных интеллектуальных ресурсов и творчества, успешных коммуникаций, реализации норм экологической, правовой и экономической культуры. Поддержание успешной деятельности обеспечивается способностью к непрерывному профессиональному развитию.

Интеграция представленных логических организаций развертывания модели субъекта профессии привела к следующей обобщенной ее структуре.

Блоки модели

Модули

1. Паспорт профессии
2. Основной объект (сфера) профессии
3. Ключевые ценности профессии
4. Гуманитарная и общекультурная компетенция

5. Предметно-профессиональная компетенция:

Производственный процесс
Результаты (продукты) труда
Исходный предмет труда
Средства производства

6. Социально-профессиональная компетенция:

Начало деятельности -
способность к трудоустройству
Успешная деятельность -
Интеллектуальные ресурсы. Творчество
Успешные коммуникации
Экологическая культура
Правовая культура
Экономическая культура
Поддержание успешной деятельности -
Профессиональное развитие

7. Специальные психофизиологические требования

Модель является открытой; в нее в любой момент могут быть включены дополнительные модули, или блоки. Следует отметить, что каждый компонент описывается в двух аспектах - в параметрах профессии и параметрах личности.

Модель педагога- профессионала как субъекта педагогической профессии, разработанная авторами, легла в основу определения квалификационных требований к педагогам при проведении аттестации работников образовательных учреждений Свердловской области.

По существу, модель специалиста как субъекта профессии может быть использована в самых разных назначениях: при проведении профориентационной работы, проектировании новых профессий и специальностей, разработке содержания образования и технологии учебно-воспитательного процесса, управлении качеством подготовки специалистов и в оценке качества преподавательской работы, при осуществлении мониторинга профессионального развития специалистов и т.п.

Рассмотрение специалиста как субъекта профессии и организация его профессионального развития в этом же направлении создает предпосылки подготовки специалистов, ориентированных не на репродуктивную профессиональную деятельность, а на деятельность личностно осмысленную, им же проектируемую, реализуемую на определенной индивидуальной профессиональной философии.

Литература

1. Селезнева Н.А. Общая структура требований к современному человеку с высшим образованием как структура качества его образования и развития и основа предметной области оценки качества //Квалиметрия человека и образования: методология и практика. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. С. 3-26.
2. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя //Педагогика. 1995. № 6. С. 55-63.
3. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопр. психологии. 1997. № 4. С. 28-38.

4. Образовательно–ориентированный подход к профессиографии.
/Департамент образования, Урал.гос.проф.-пед.ун-т, Екатеринбург, 1997. 165 с.

Л.М.Каццын

РАСШИРЕНИЕ ДИАПАЗОНА ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ ЗА СЧЕТ ХУДОЖЕСТВЕННО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ

Совершенствование специальности "профессиональная педагогика" в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете требует расширения и углубления художественно-педагогических специализаций, необходимых в регионе. К таким специализациям следует отнести: *художник-педагог* (художник, музыкант, актер, режиссер, оператор, артист эстрады), *дизайнер-педагог* (дизайн промышленный, интерьера, одежды, прически), *искусствовед-педагог* (музыковед, театровед, искусствовед, киновед, эстрадовед). Данные педагогические кадры необходимы в художественных учебных заведениях, общеобразовательных школах региона, но особенно острая необходимость в таких кадрах сегодня ощущается в профессиональных учебных заведениях нехудожественного профиля.

Открытие художественно-педагогических специализаций в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете и эффективная подготовка студентов должны учитывать опыт формирования подобных кадров в средних и высших учебных заведениях.

Подготовка по ряду распространенных художественно-педагогических специализаций, в частности будущих педагогов художественных и общеобразовательных школ, а также педагогов дошкольного художественного воспитания проходит в училищах музыкальных, музыкально-педагогических, художественных и театральных на основе начального художественного образования, не являющегося профессиональным, а подчас и без начального художественного образования. Именно отсутствие достаточной профессиональной основы не по-